

رؤى المؤسّسة الدولية لبحوث
تعليم اللغة الإنجليزية
فبراير 2022

التعلُّم الاجتماعي والعاطفي

كاثرين ستانيت

تلاميذ بصحبة معلّمتهم في الفصل،
والبسمة تعلو وجوه الجميع،
مكسيكو سيتي، المكسيك.





LAUREATE
INTERNATIONAL
UNIVERSITIES®





سلسلة «رؤى» (Insights)، *الصادرة عن «المؤسّسة الدوليّة لبحوث تعليم اللغة الإنجليزيّة» (TIRF)، تنشر دراسات وبحوثًا حديثة في مجال «تعليم اللغة الإنجليزيّة» بصيغة عمليّة يَسهُل الاطّلاع عليها. إنّ إصداراتنا موجَّهة إلى كلٍّ من أولياء الأمور، والمعلّمين، ومسئولي المدارس، وكافّة الحريصين على حقوق التلاميذ، أولئك الذين يودّون الاطّلاع على الاتّجاهات التربويّة الحديثة في قالب غير أكاديمي. ويتناول بحثنا هذا لعام 2022 موضوع «التعلّم الاجتماعي والعاطفي» (SEL) للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين 7 سنوات و12 سنة.*

ما هي المسائل الأساسية؟

لقد أدّى تفشّي جائحة كورونا إلى فرض تغيّرات على المسار التربوي بحيث خاض المتعلّمون تجربة متقطّعة في التحصيل العلمي، وهي تعتبر تجربة خسروا فيها الكثير ممّا كان بإمكانهم تعلّمه في الأوقات العادية، كما أنّ القسم الأكبر من عمليتي التعليم والتعلّم حدثتا عن بعد أو من خلال ما يُعرَف بالتعليم الهجين. فضلًا عن ذلك، ومن خلال انتشار هذا الوباء، تجلّت بوضوح الحاجة إلى تسليط الضوء، ليس على مهارات التلاميذ الأكاديمية، أي قدرتهم على استخدام اللغة بطريقة إبداعية والتفكير الناقد وحسب، إنّما أيضًا على مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية والاهتمام بها.

لقد ثبُتت منذ سنوات عديدة أهمّيّة الذكاء العاطفي والحاجة إلى دعم المهارات ودعم عمليّة التعلّم خارج الإطار الأكاديمي البحت. وجاء في كتاب صدر عام 1995 بعنوان «**الذكاء العاطفي**» (Emotional Intelligence)، وهو من تأليف الصحفي العلمي دانيال جولمان، أنّ أهمّيّة الذكاء العاطفي لتحقيق النجاح اجتماعيًا ومهنيًا وأكاديميًا، لا تقلّ عن أهمّيّة الذكاء العقلي أو المعرفي (IQ) [جولمان، 1995]. وبعد ذلك، ابتكر كلٌّ من جون د. ماير، وبيتر سالوفي، وديفيد ر. كاروسو اختبارًا محدَّدًا لقياس نسبة الذكاء العاطفي [ماير وآخرون، 2003].

في السنوات الأخيرة، أولَت المدارس وكذلك منظّمات عدّة، اهتمامًا متزايدًا بإعداد تلاميذنا لأداء الوظائف التي لا يمكن مكننتها، ويُقصَد بها الوظائف التي يتطلّب أداؤها التمتّع بسمات شخصيّة مثل حبّ الاستطلاع، والاستقلاليّة، والإبداع، ويتحقّق ذلك من خلال تنمية مجموعة من المهارات التي تواكب متطلّبات العصر الحديث. وفي عام 2006، أصدرت «منظّمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين» (Partnership for 21st-Century Skills) إطار عملٍ لتحديد هذه المهارات [P21، 2006]. وفي عام 2013، صنّف كلٌّ من سولاند، وهاميلتون، وستيتشر المهارات اللازمة من أجل تحقيق النجاح في المستقبل أو في القرن الحادي والعشرين ضمن ثلاث مجموعات رئيسيّة، على النحو التالي: 1) الكفاءات المعرفيّة (Cognitive Competencies): تشمل المهارات الأكاديميّة الأساسيّة، وكلّ من الإبداع والتفكير الناقد. 2) المهارات البينشخصية (Interpersonal Skills): يُقصَد بها قدرة التلاميذ على التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم. 3) الكفاءات الذاتيّة (Intrapersonal Competencies): يُقصَد بها سلوكيّات التلاميذ وقدرتهم على ضبط النفس، سواء داخل المدرسة أو خارجها.

أصدرت «منظّمة التعاون الاقتصادي والتنمية» (Organization for Economic Cooperation and Development) (OECD)، التي يقع مقرّها في العاصمة الفرنسيّة باريس، عام 2021، دراسة استطلاعيّة أجرتها حول المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة، حدّدت فيها 15 مهارة أساسيّة، وقسّمتها إلى خمسة أقسام رئيسيّة: أداء المهامّ، والتنظيم العاطفي (الانفعالي)، والمشاركة، والتفتُّح الذهني، والتفاعل مع الآخرين. تتضمّن الدراسة أيضًا مؤشّرَين، يعبّران عن مهارة مركَّبة متمثِّلة في الكفاءة الذاتيّة ودافعيّة الإنجاز، تحت مسمّى «مخرجات أخرى» في الشكل 1. وتقدِّم هذه الدراسة الاستطلاعيّة رؤى وتصوّرات متعدّدة لصنّاع القرار والعاملين في مجال التربية والتعليم حول تعزيز السلامة العقليّة والسلوكيّة.



الشكل 1: المهارات الاجتماعية والعاطفية وفقًا لنتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2021).

يعتمد «المنتدى التعاوني من أجل التعلّم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي» (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning CASEL)، الذي يقع مقرّه في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، نهجًا يختلف قليلًا عن ذلك الذي تعتمده منظّمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)؛ ذلك أنّه يُقسِّم التعلّم الاجتماعي والعاطفي إلى الأقسام الخمسة التالية: الوعي الذاتي، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات، اتّخاذ القرارات بمسئوليّة [CASEL، ب2021].

يستخدم الباحثون مجموعة متنوّعة من المصطلحات في تناولهم موضوع التعلّم الاجتماعي والعاطفي، من بينها على سبيل المثال: المهارات الحياتيّة، والسلامة العقليّة والسلوكيّة، وقوّة الشخصيّة، وسمات الشخصيّة. وتشير كافّة هذه المصطلحات بصفة أساسيّة إلى المهارات والسلوكيّات التي تمكّن التلاميذ من التفاعل بنجاح كجزء من المجتمع. وتساعدنا المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة في المشاركة والتعاون بشكل فعّال، ومواجهة الصعاب بروح الصمود والتفاؤل، فضلًا عن تحليل المعلومات بأسلوب ناقد، واتّباع نهج قائم على المسئوليّة، وحبّ الاستطلاع، وتقبُّل الآخر في التعامل مع عمليّة التعلّم.

إنّني أهدُف من خلال هذا البحث إلى إثبات أنّ تنمية المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة هو عامل يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتحقيق التلاميذ النجاح الأكاديمي، كما أنّه يؤثّر بشكل إيجابي في سلامة التلاميذ العقليّة والسلوكيّة على المدى البعيد. سأقدِّم أيضًا اقتراحات حول السّبُل التي يمكننا من خلالها بصفتنا معلّمين، وتربويّين، وأولياء أمور، وصنّاع قرار، دعم تنمية مهارات التلاميذ الاجتماعيّة والعاطفيّة، والتشجيع على الاعتراف بأهمّيّة هذه المهارات في العمليّة التعليميّة.



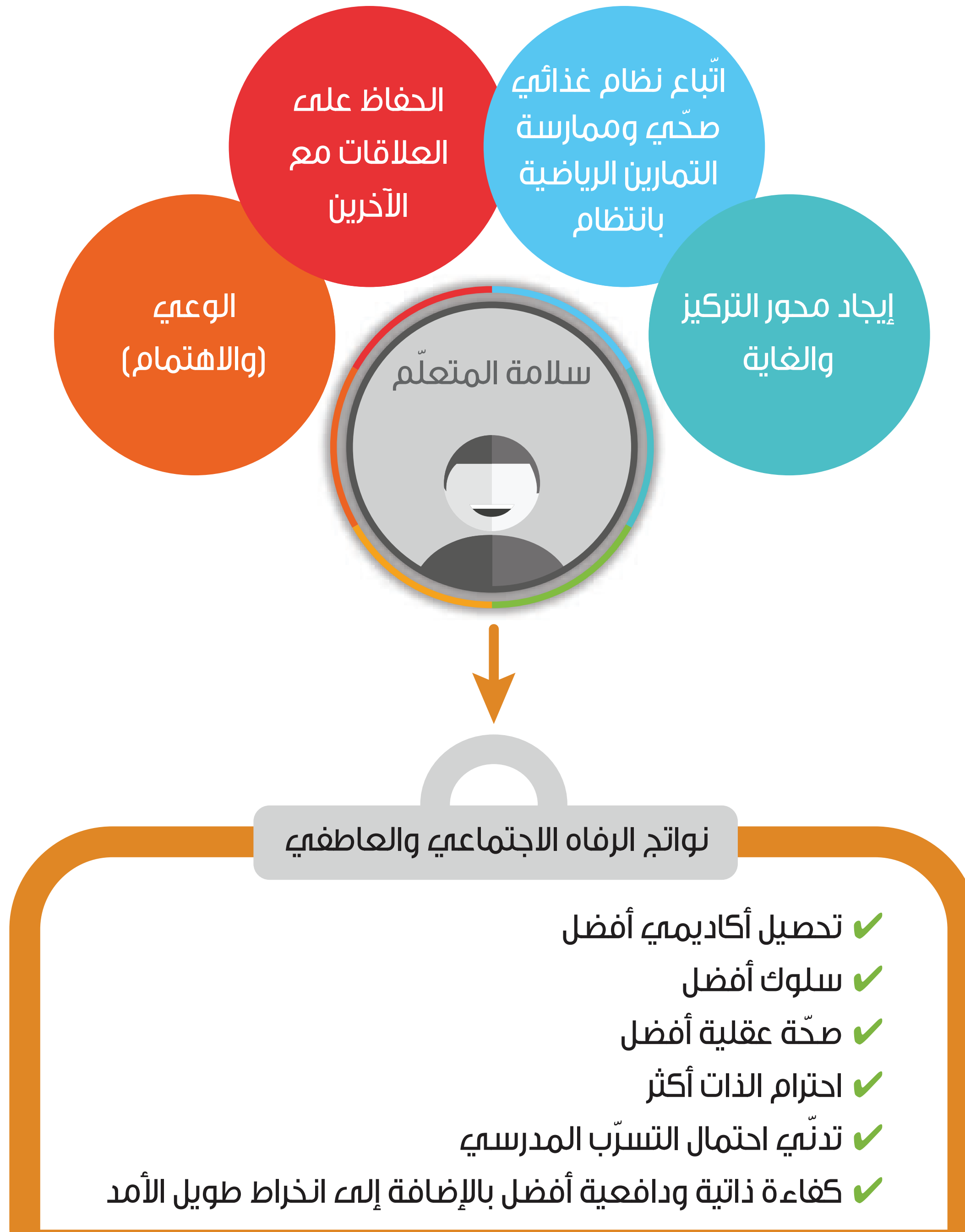
تلاميذ يؤدّون تمارين الصباح، مدينة شنجن، الصين. [© جون ستانمير]

ماذا نعرف؟

شملت الدراسة التي أجرتها «منظّمة التعاون الاقتصادي والتنمية» (OECD) حول المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة عام 2021، ثلاثة آلاف تلميذ، وأولياء أمورهم، ومعلّمين، ومديري مدارس من 10 مدن مختلفة: بوغوتا، كولومبيا؛ دايجو، كوريا الجنوبيّة؛ هلسنكي، فنلندا؛ هيوستن، الولايات المتّحدة الأمريكيّة؛ إسطنبول، تركيا؛ مانيزاليس، كولومبيا؛ موسكو، روسيا؛ أوتاوا، كندا؛ سينترا، البرتغال؛ وسوتشو، الصين. في هذه الدراسة، وُجِّهت إلى تلاميذ في عمر 10 سنوات و15 سنة مجموعة من الأسئلة مصمَّمة لتقييم مستوى كفاءتهم في المهارات الموضَّحة في الشكل 1. بعد ذلك، طُلِب من معلّميهم وأولياء أمورهم أيضًا تقديم معلومات لمساعدة الباحثين على تكوين رؤية متعدّدة الأبعاد حول مهارات التلاميذ الاجتماعيّة والعاطفيّة.

استنتجت الدراسة أنّه بصفة عامّة، كانت مستويات المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة أعلى لدى التلاميذ الذين يبلغون من العمر 10 سنوات، مقارنةً بهؤلاء البالغين من العمر 15 سنة. على عكس التعلّم الأكاديمي، الذي يتّخذ اتّجاهًا تصاعديًّا مطّردًا، فقد توقّفت عمليّة تنمية السلامة العقليّة والسلوكيّة، ثمّ تراجعت بين المراهقين الذين شملتهم هذه الدراسة الاستطلاعيّة. تتّسق هذه الملاحظة مع «بيانات طوليّة» (Longitudinal Data) أظهرت أنّ مهارات مثل الانفتاح على التجربة والثبات الانفعالي تشهد تراجعًا، بدءًا من مرحلة الطفولة المتأخّرة إلى مرحلة المراهقة المبكرة، ثمّ تتنامى بوتيرة سريعة من مرحلة المراهقة المتأخّرة وصولًا إلى مرحلة البلوغ المبكر [روبرتس وآخرون، 2006]. أحد التفسيرات المحتملة لهذا التراجع الذي لوحِظ لدى المراهقين يتمثّل في تأخُّر نموّ المناطق الجبهيّة (الأماميّة) من مخّ المراهق مقارنةً بأجزائه الأعمق، وهو ما يمكن أن يؤثّر في قدرة المراهقين على التحكّم في انفعالاتهم [تيبوروسكا، 2016]. هناك عامل رئيسي آخر يتمثّل في تقلُّص الاهتمام باكتساب التلاميذ مهارات اجتماعيّة وعاطفيّة بعد المرحلة الابتدائيّة، والتركيز المتزايد على الموادّ الدراسيّة ونتائج الاختبارات والتحصيل الدراسي [بايلي وآخرون، 2019]. تجدُر الإشارة كذلك إلى أنّ الفتيات، في خلال نموّهنّ، أكثر عرضةً لفقدان الثقة في قدراتهنّ الإبداعيّة إلى حين بلوغهنّ الـ 15 سنة [منظّمة OECD، 2021]. تؤدّي العوامل الاجتماعيّة والاقتصاديّة أيضًا دورًا في هذا الشأن؛ إذ سجَّل التلاميذ الميسورون مستويات أعلى من المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة مقارنةً بأقرانهم الذين ينتمون إلى الفئات الأقلّ حظًّا، وذلك على مستوى كلّ المهارات التي خضعت للتقييم [منظّمة OECD، 2021].

الشكل 2: إنّ دراسة تأثير السلامة العقليّة والسلوكيّة، والتحصيل العلمي تحدّد العوامل الأساسية لتعزيز راحة التلاميذ وتحسين نواتج تعلّمهم. مأخوذ عن ليندورف (2020).



ثمّة علاقة واضحة بين بعض المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة، مثل حبّ الاستطلاع والثقة والمثابرة، وتحقيق النجاح الأكاديمي [منظّمة OECD، 2021]. كذلك، ترتبط مهارتا التفاؤل ومقاومة الضغط النفسي ارتباطًا وثيقًا بتحقيق مستويات أعلى من الصحّة النفسيّة [منظّمة OECD، 2021].

وقد أكّدت النتائج المستخلَصة من دراسة «منظّمة التعاون الاقتصادي والتنمية» (OECD) على أهمّيّة تلقّي التلاميذ الدعم من المعلّمين وأولياء الأمور على حدّ سواء. يوفّر الشعور بالانتماء، ووجود بنية قائمة على التعاون والعدل، والتحفيز الإيجابي، بدلًا من الإجراءات العقابيّة، بيئة مناسبة للتعلّم الاجتماعي والعاطفي، وبذلك يكتسب التلاميذ بشكل عامّ وعيًا ذاتيًّا وشعورًا بالهويّة إلى جانب التحصيل العلمي.

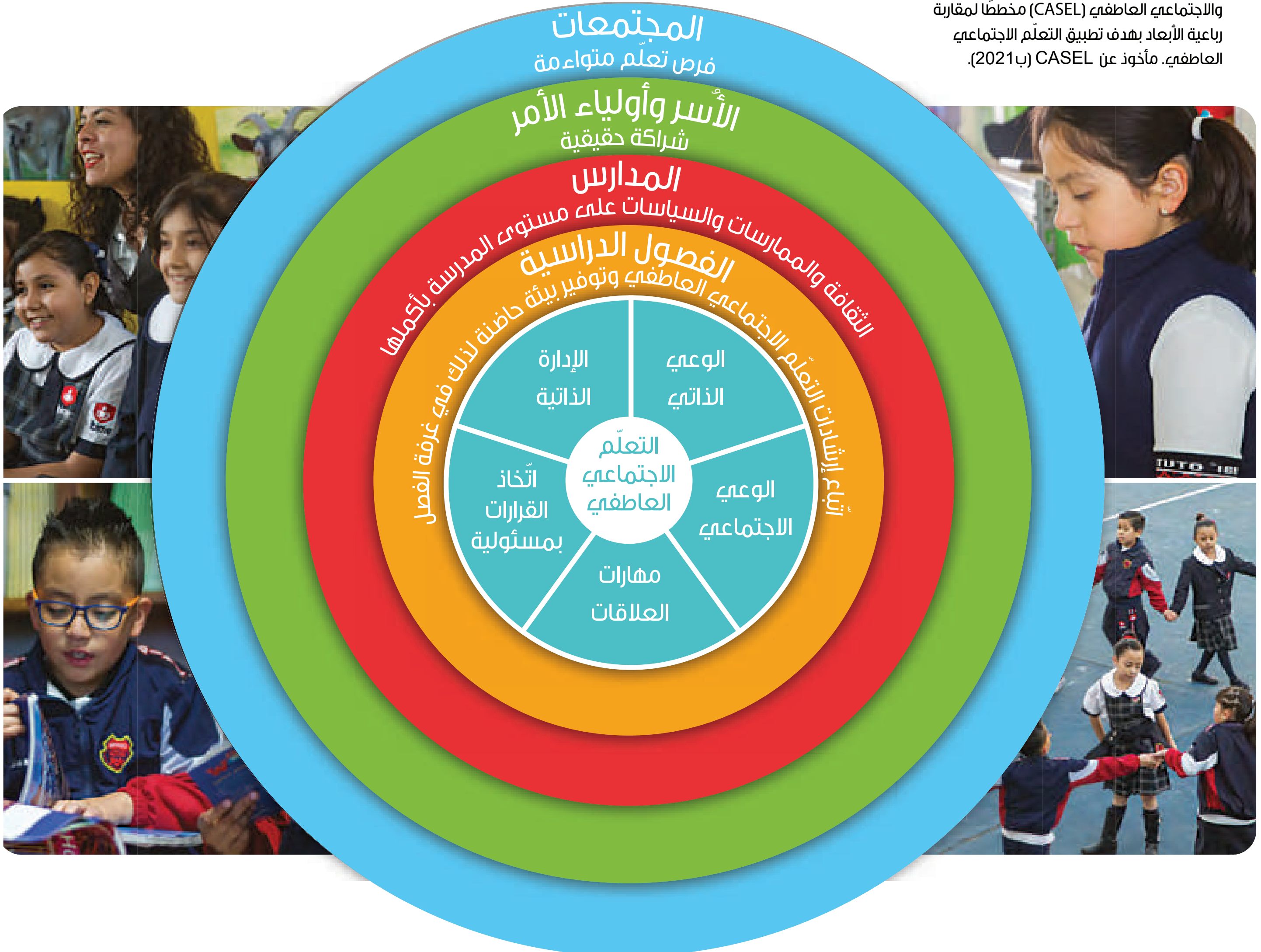
على نحو مماثل، توصّلت دراسة علميّة أجرتها الدكتورة آريل ليندورف لصالح دار نشر جامعة أكسفورد البريطانيّة (Oxford University Press) حول تأثير الرفاهية في التحصيل الدراسي، إلى أنّ هناك علاقة وثيقة بين الوعي الذاتي والشعور بالهوية لدى التلاميذ وتحقيقهم النجاح الأكاديمي [ليندورف، 2020]. وقد استندت هذه الدراسة إلى تقارير بحثيّة دوليّة متعدّدة، واستنتجت أنّ رفاهية التلاميذ ترتبط بكلٍّ من التفاعل طويل الأمد، والانتقال الإيجابي من المرحلة الابتدائيّة إلى المرحلة الثانويّة، والنجاح التعليمي، وتعزيز احترام الذات، والإبداع. كما أكّدت آريل ليندورف في هذه الدراسة على أهمّيّة اتّباع نهج شامل على صعيد المدرسة ككلّ يهدف إلى تقدّم التلاميذ، وكذلك المشاركة المجتمعيّة الفعّالة واسعة النطاق في تعزيز صحّة التلاميذ العاطفيّة.

ما النتائج المترتّبة عن التعلّم الاجتماعي والعاطفي؟

يتّفق عديدٌ من الباحثين على أنّ المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة مهارات مُكتَسَبة [فينشتاين، 2015؛ هيكمان وموسو، 2014]؛ فالأطفال لا يولَدون بسمات شخصيّة محدَّدة، لكن يمكن للمتعلّمين مع الدعم، والتشجيع، والتدخّل المبكر تنمية مهارات مثل المثابرة، والمرونة، وتقبُّل الآخر، وحبّ الاستطلاع، وتوظيفها بما يعود عليهم بالفائدة. يمثّل الاستنتاج، الذي ينصّ على أنّ التعلّم الاجتماعي والعاطفي يؤثّر بشكل إيجابي في التحصيل الدراسي وفي الرفاهية على المدى البعيد، فرصةً مهمّةً للتربويّين، ومسؤولي المدارس، والمسؤولين الحكوميّين فيما يتعلّق بعمليّة وضع السياسات. وبدلًا من النظر إلى موضوع التركيز على السلامة العقليّة والسلوكيّة في إطار منفصِل عن الدراسة الأكاديميّة، أو باعتباره مصدر إلهاء عنها، يمكن دمج هذه العناصر ضمن نهج متوازن يهدف إلى تعزيز مستوى التحصيل الدراسي الكلّي.

على الرغم من وجود علاقة بين العوامل الاجتماعيّة – الاقتصاديّة وتنمية المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة، فقد تمكّنت مجتمعات محرومة اقتصاديًّا من إدارة برامج ناجحة تركّز على تنمية السلوكيّات السليمة والصحّة النفسيّة. على سبيل المثال، نجد أنّ نموذج «إسكويلا نويفا» أي المدرسة الجديدة، وهو نموذج تعليمي طوّرته فيكي كولبيرت في كولومبيا في سبعينيات القرن العشرين، يشجّع على تعليم التلاميذ ضمن مجموعات صغيرة، بحيث يعملون معًا لحلّ المشكلات وتطبيق المعرفة التي اكتسبوها على مواقف من واقع الحياة. وتعمل المدارس على تنمية مبادئ الديمقراطيّة الطلّابيّة، والمشاركة المدنيّة، وتقبُّل الآخر، كما تركّز بدرجة كبيرة على تعليم التلاميذ «كيف يتعلّمون» وتشجيعهم على إرشاد وتعليم بعضهم بعضًا. ويجدر ذكر أنّ نموذج «إسكويلا نويفا» قد طبِّق في أكثر من 16 دولة حول العالم، وله سجلّ نجاحات مثبَت في المناطق الفقيرة [دراموند وآخرون، 2016].

الشكل 3: وضعت رابطة التعلّم الأكاديمي والاجتماعي العاطفي (CASEL) مخططًا لمقاربة رباعية الأبعاد بهدف تطبيق التعلّم الاجتماعي العاطفي. مأخوذ عن CASEL (ب2021).



لقد ثبُتت أيضًا فعّاليّة تطبيق السياسات التعليميّة الاجتماعيّة والعاطفيّة بقيادة الحكومات. ففي أوائل تسعينيّات القرن العشرين، أظهرت دراسات استقصائيّة حكوميّة أُجريت على التلاميذ في كوريا الجنوبيّة أنّ التركيز الشديد على الاختبارات أدّى إلى تدنّي مستوى تفاعل التلاميذ وقضائهم ساعات طويلة في الاستعداد للاختبارات. في أعقاب ذلك، قدّمت اللجنة الرئاسيّة لإصلاح التعليم سياسات جديدة قلّصت عدد الموادّ التي يتعيّن على التلاميذ دراستها، وأدرجت «أنشطة تعلّم إبداعيّة تجريبيّة» إلزاميّة [المنتدى الاقتصادي العالمي، 2016]. وقد أسفر تشديد التركيز على التعلّم الاجتماعي والعاطفي في كوريا الجنوبيّة عن نتائج تعليميّة إيجابيّة، ووفقًا لنتائج «البرنامج الدولي لتقييم الطلّاب» (Programme for International Student Assessment) PISA لعام 2015، فقد احتلّ التلاميذ الكوريّون الجنوبيّون مركزًا بين أفضل أربع دول في مهارة التعاون في حلّ المشكلات [منظّمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2018].

وتُعدّ فنلندا من الدول التي تتصدّر تصنيفات البرنامج الدولي لتقييم الطلّاب، وقد اعتمدت في سياسات إصلاح التعليم نهجًا شموليًّا، أساسه التلميذ. ويُعرِّف قانون التعليم في فنلندا «التعليم» بأنّه وسيلة لـ «مساعدة التلاميذ على أن يصبحوا أفرادًا أخلاقيّين ومسئولين في المجتمع، وتزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة في الحياة» [قانون التعليم الأساسي، 1998 فقرة 2، مادّة 1، فنلندا، ص 1]. وتتمثّل الأهداف التعليميّة لهذا القانون في اكتساب مهارات ومجالات معرفيّة متقاطعة، بدلًا من إظهار نواتج تعلّم قائمة على محتوى معيّن. ويوفّر هذا القانون تمويلًا من أجل تدريب المعلّمين بشكل متقن، ثمّ يمنحهم الاستقلاليّة ويشجّعهم على التركيز على التعلّم القائم على المشروعات، ويتمّ أيضًا الاعتراف بحقوق التلاميذ ومنحهم دورًا ضمن إطار العمل الخاصّ بعمليّة اتّخاذ القرارات المتعلّقة بالسياسات التعليميّة [ويلكينز، وكوريجان 2019].

استنتجت الدراسات والأبحاث العلميّة السابقة، أنّه لا يجب النظر إلى المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة كمادّة إضافيّة سيتمّ إدراجها ضمن المناهج الدراسيّة، بل كهدف أساسي من أهداف التعلّم سيتمّ إدخاله في تجارب التلميذ سواء أكان ذلك في المدرسة، أم في المنزل، أم في المجتمع. ويقترح المنتدى التعاوني من أجل التعلّم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (CASEL) نهجًا من أربعة محاور لتطبيق التعلّم الاجتماعي والعاطفي في هذه الجوانب الثلاثة لتجربة التلميذ التعلّمية [CASEL، أ2021].

تتضمّن المقترحات العمليّة ما يلي:

في الفصل الدراسي

- تعزيز الشعور بالانتماء إلى المجتمع.
- حثّ التلاميذ على تحمّل المسئوليّة والحصول على الاستقلاليّة.
- اعتماد العمل الجماعي ضمن مجموعات من اثنين أو أكثر في الممارسات والأنشطة داخل الفصل الدراسي.
- إتاحة وقت للتلاميذ كي يفكّروا في المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة التي ينمّونها.

في المدرسة

- إتاحة الفرص للتلاميذ للتعبير عن آرائهم واتّخاذ القرارات.
- اعتماد أساليب تأديب داعمة وعادلة.
- تقديم تدريبات لمساعدة المعلّمين وغيرهم من البالغين على ممارسة المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة.
- توضيح أهمّيّة التعلّم الاجتماعي والعاطفي لأعضاء هيئة التدريس والتلاميذ.

في المنزل

- تقديم الدعم والمشورة للأُسر وأولياء الأمور.
- النظر إلى العلاقة بين المدرسة والأُسر باعتبارها شراكة ثنائيّة توفّر فرصًا للتعلّم لكلا الطرفين.
- التشجيع على تهيئة بيئة مدرسيّة مؤهّلة ومنفتحة ثقافيًّا.
- إشراك الأُسر وأفراد المجتمع في عمليّة إدارة المدرسة.

في المجتمع

- عقد شراكات مع منظّمات مجتمعيّة، ومشاركة الموارد والتعاون في الأهداف المشترَكة.
- مشاركة الأنشطة والممارسات الخاصّة بالتعلّم الاجتماعي والعاطفي (مثلًا: إتاحة وقت لمراجعة الذات).
- إبقاء قنوات الاتّصال مفتوحة بين أعضاء هيئة التدريس أو موظّفي المدرسة والمنظّمات المجتمعيّة.
- الاتّفاق على لغة مشترَكة لتناول المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة.

مقترحات لتطبيق نهج التعلّم الاجتماعي والعاطفي الشمولي

على الرغم من توفُّر العديد من الأبحاث التي تناقش تأثير رفاهية المتعلّمين العاطفيّة في التحصيل الدراسي بصفة عامّة، فإنّ البيانات المتوفّرة حول العلاقة بين المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة وتعلّم اللغة على وجه التحديد هي بيانات محدودة. لكن بالنسبة إلى ممارسي تعليم اللغة الإنجليزيّة (ELT)، ثمّة دلائل متزايدة تشير إلى أنّ السلامة العقليّة والسلوكيّة يجب أن تكون «نهجًا وكذلك مُخرَجًا من مُخرَجات عمليّة التعليم بصفة عامّة، وتعلّم اللغة بصفة خاصّة» [ميرسر وآخرون، 2018، ص 13]. وفيما يلي إرشادات لتطبيق نهج التعلّم الاجتماعي والعاطفي في فصول تعليم اللغة الإنجليزيّة.

محتوى الفصل الدراسي

- إدراج نصوص من واقع الحياة حول ثقافات متنوّعة وقِيَمها وأخلاقيّاتها، واستخدام هذه النصوص كنقاط انطلاق للمناقشة، بحيث يفكّر المتعلّمون في العناصر المختلفة التي تمنحهم شعورًا بالهويّة بما في ذلك الثقافة، والأُسرة، والمعتقدات، والمبادئ. حثّ المتعلّمين على مقارنة المعلومات واستكشاف القِيَم والمعتقدات المشترَكة.
- إدراج نصوص تتبع «التعلّم التكاملي للمحتوى واللغة» (Content and Language Integrated Learning) (CLIL) حول علم الأحياء البشريّة (البيولوجيا البشريّة) ومراحل نموّ المخّ وتطوّره لتعزيز فهم الأسباب الفسيولوجيّة وراء بعض التغيّرات السلوكيّة والعاطفيّة التي تحدث أثناء انتقال المتعلّمين إلى مرحلة المراهقة.



الشكل 4: نهج شمولي لدمج التعلّم الاجتماعي العاطفي في اللغة وتعلّمها.

- استخدام الأنشطة التي تعزّز مهارات حلّ النزاعات داخل الفصل الدراسي. ومن ضمن الاستراتيجيّات التي تُسهم في تحقيق ذلك توظيف الألعاب والمهامّ الأدائيّة التي تركّز على بناء الثقة، والتوصّل إلى نقطة مشتركة بين وجهات النظر، والتفاهم، والتعامل بشكل ملائم مع مختلف أشكال النزاعات، وتمييز التحيّز والفرضيّات، واستخدام أشكال التواصل اللفظي وغير اللفظي على حدّ سواء.
- تدريس المفردات الاجتماعيّة والعاطفيّة (مثلًا: التعاطف، وعقليّة النموّ، واحترام الذات)، واستخدام هذه اللغة بانتظام داخل الفصل الدراسي؛ كي تصبح المفردات والمصطلحات الرئيسيّة مفهومة ومتداوَلة بين كافّة التلاميذ.

الممارسة داخل الفصل

- إشراك التلاميذ في بعض عمليات اتّخاذ القرارات داخل الفصل، وذلك لتعزيز شعورهم بالانتماء إلى الفصل وإلى المجتمع. حتّى أصغر المتعلّمين سنًّا يستطيعون العمل معًا لإعداد ميثاق الفصل، يحدّدون فيه السلوكيّات المتوقّعة والإجراءات التأديبيّة المقترحة. وتشجيع التلاميذ على تقديم مقترحات حول كيفيّة عرض أعمالهم في غرفة الفصل، وتحديد مسئوليات معيّنة لهم، مثل تجميع الواجبات المنزليّة أو فَتح النوافذ، كي يتولّد لديهم شعور بتحمّل المسئوليّة.
- منح الخيارات كلّما أمكن. يمكن، على سبيل المثال: السماح للتلاميذ بأن يقرّروا ما إذا كانوا يفضّلون العمل على مهمّة أدائيّة بمفردهم أو ضمن مجموعات من اثنين أو أكثر، ومنح التلاميذ حرّيّة الاختيار في تحديد كيفيّة تقديم أعمالهم، سواء أكان في شكل ملصق مثلًا، أم من خلال مدوّنة أم عرض تقديمي، وتشجيع التلاميذ على اختيار أنشطة الفصل المدرسي وتنظيمها.
- دمج التعلّم القائم على المشروعات ضمن المناهج الدراسيّة. واختيار مشروعات من واقع الحياة، أو متعلّقة به، وإفساح المجال للتلاميذ للتعاون باستقلالية على إنجاز العمل. إنّ التعلّم القائم على المشروعات يمكن أن يكون أيضًا وسيلة فعّالة لإشراك المدرسة بأكملها، وأُسر التلاميذ، والمجتمع بصفة عامّة في أهداف التعلّم. على سبيل المثال، إذا كان المشروع المُسنَد إلى تلاميذ الفصل يستند إلى قضايا بيئيّة، يمكن للتلاميذ في هذه الحالة ابتكار ملصقات عن البيئة وعرضها في المدرسة، أو يمكنهم أن يطلبوا من أُسرهم تسجيل مقدار ما يتمّ إعادة تدويره في المنزل.
- استخدام مخطّطات التقييم الذاتي، أو عبارات التقييم الذاتي تحت عنوان «يمكنني أن...»، أو أسلوب تدوين اليوميّات، بحيث يقيّم التلاميذ من خلال أيّ من هذه الوسائل مسار عمليّة التعلّم الخاصّة بهم ويتحمّلون مسئوليّة تحديد الجوانب التي قد يحتاجون إلى مزيد من الدعم فيها. يمكن حتّى لأصغر المتعلّمين سنًّا استخدام ملصقات على شكل وجه مبتسم/ وجه حزين؛ للإشارة إلى أجزاء الدرس التي كانت سهلة أو صعبة بالنسبة إليهم.
- توظيف «التعلّم المقلوب والتعلّم المدمج» (Flipped and Blended Learning) من خلال المحتوى الرقمي، وذلك لتعزيز الاستقلاليّة وتشجيع التلاميذ على استخدام المصادر المتاحة على شبكة الإنترنت، ومقاطع الفيديو، وشرائح العروض التقديميّة لدراسة المحتوى الجديد في المنزل وتحضيره، في حين يكون التركيز خلال الحصّة الدراسيّة على التواصل، والممارسة، والتجربة، والتوسّع في المعرفة.

اعتماد نهج التعلّم الاجتماعي والعاطفي في المدرسة بأكملها

- إدخال أنشطة محدَّدة تركّز على تنمية المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة ضمن مناهج تعليم اللغة الإنجليزيّة في المدارس واستراتيجيّات التدريس المباشر؛ لتعزيز الرفاهية، والتعاطف، والثقافة الإيكولوجيّة (البيئيّة) [ميرسر، 2021]. يمكن كذلك إشراك المستشارين المدرسيين في عمليّة وضع مناهج تُولي اهتمامًا بالسلامة العقليّة والسلوكيّة، بما يضمن التزام كافّة موظّفي المدرسة، من أعضاء هيئة التدريس وغيرهم، بأهداف التعلّم الاجتماعي والعاطفي.
- تطوير نظام للتغذية الراجعة ونظام لوضع الدرجات، بحيث يطبَّق على مستوى المدرسة بأكملها، ويكافئ التلاميذ ليس فقط بحسب مستوى تحصيلهم الدراسي، بل يُراعي أيضًا في التقييم المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة؛ كالعزيمة، والإخلاص، والتعاون، والتسامح.
- مراجعة برامج تدريب المعلّمين للتأكّد من أنّهم يدركون أهمّيّة المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة، فضلًا عن إدراج دليل إرشادي حول كيفيّة تنمية هذه المهارات لدى المتعلّمين، ودمج الكفاءات ذات الصلة بتحقيق الرفاهية بشكل لا يقتصر على التلاميذ، بل يتضمّن المعلّمين أيضًا.

نهج يشمل المجتمع ككلّ

- الاستعانة بنماذج وقدوات يُحتذَى بها من المجتمع المحلّي؛ وذلك لتسليط الضوء على كيفيّة استخدام الأفراد المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة، بطريقة تفيد المجتمع، وتُسهم في تحقيق رفاهيتهم الشخصيّة. ويمكن دعوة هؤلاء الأشخاص الذين يمثّلون قدوةً أو نموذجًا يُحتذى به للمشاركة في الحياة المدرسيّة بصورة دوريّة كزوّار أو مرشدين.
- مشاركة أهداف التعلّم الاجتماعي والعاطفي، وكذلك المصطلحات أو المفردات الخاصّة بهذا الموضوع مع الأُسر وأولياء الأمور.

ماذا يَلُوح في الأفق؟

أدّى تفشّي الوباء العالمي (جائحة كورونا) إلى لفت أنظار التربويّين، وأولياء الأمور، وصُنّاع القرار على مستوى العالم إلى موضوع رفاهية التلاميذ. وممّا لا شكّ فيه أنّ التلاميذ الذين سبق أن طوّروا مهارات المرونة، والاستقلاليّة، والكفاءة الذاتيّة تمكّنوا من التأقلُم بسهولة أكبر مع الظروف الجديدة والأساليب التعليميّة غير المألوفة خارج إطار الفصل الدراسي التقليدي. مع تقييم المدارس تأثير نسبة الخسارة في التجربة التعلّمية الناجِمة عن جائحة كورونا، ستتّضح أوجه التفاوت في مستويات السلامة العقليّة والسلوكيّة أكثر فأكثر، وسيصبح التعليم التقليدي المباشر أداةً أكثر أهمّيّة لدمج التعلّم الاجتماعي والعاطفي في مناهجنا، ومدارسنا، وفي المجتمع بصفة عامّة.

آمُل أن أشهَد في المستقبل مزيدًا من التفاعل بين المدارس، والأُسر، والمجتمعات، ذلك أنّنا بحاجة إلى تعزيز فهم أهمّيّة مشاركة التلاميذ الفعّالة في القرارات المتعلّقة بتعليمهم. ويمكن أن تعمل المدارس عن كثب مع المجتمع بشكل يتيح للتلاميذ الفرصة لتعرُّف كيفيّة تطبيق المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة في سياقات عمليّة. يمكن تشجيع الأُسر وأولياء الأمور على زيارة المدارس، والمشاركة في الأنشطة، ومعايشة الآليات التي تتّبعها المدارس لتعزيز عمليّة تنمية السلامة العقليّة والسلوكيّة. وتُعدّ مشاركة معلومات حول الروابط بين التعلّم الاجتماعي والعاطفي، وتفاعل التلاميذ، والنجاح الأكاديمي أمرًا ضروريًّا من أجل إشراك المجتمع ككلّ، والتشجيع على تقديم الدعم، سواء من داخل المدارس أو خارجها.

يتعيّن الآن على التربويّين وصنّاع القرار على المستوى المحلّي قيادة عمليّة الانتقال من نهج قائم على التركيز على المحتوى والنتائج في المدارس إلى نظام يُراعي المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة والسلوكيّة ويُقيِّم بناءً عليها. على الرغم من أنّني قد ركّزت في هذا البحث على موضوع تطبيق التعلّم الاجتماعي والعاطفي في فصول تعليم اللغة الإنجليزيّة، إلّا أنّ علينا توظيف أفضل للممارسات المتّبعة في فصول تعليم اللغة في مجالات أخرى من المناهج الدراسيّة. يركّز تعليم اللغة بطبيعة الحال على التواصل الفعّال بدلًا من حِفظ معلومات وتواريخ. ويُعَدُّ العديد من الممارسات المتَّبعة في فصول تعليم اللغة (مثلًا: التشجيع على العمل ضمن مجموعات ثنائيّة، والاطّلاع على موضوعات تتناول ثقافات متداخلة) بمثابة أدوات فعّالة لتنمية المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة. وأنصَح المدارس بأنّ تخصِّص وقتًا لدورات تدريب الأقران كجزء من استراتيجيّة التطوير المهني المستمرّ.

خلال هذه الدورات، يمكن لمعلّمي كافّة الموادّ الدراسيّة تبادل خبراتهم والعمل معًا لتطبيق ممارساتهم في المقرّرات الدراسيّة المختلفة.

لقد أظهر التلاميذ في وقتنا الحالي قدرة كبيرة على التأقلم، في مسارهم في عالَم أصبح فيه ارتداء الكمامات الواقية، وممارسة التباعد الاجتماعي، والتعلّم عبر الإنترنت، أمرًا معتادًا. وقد واجه عديدٌ من التلاميذ صعوبات على الصعيدَين الاجتماعي والدراسي في ظلّ غياب التعليم المباشر المنتظِم في الفصول الدراسيّة. لذلك، فإنّ إيجاد سُبُل جديدة لدعمهم هو أمر ضروري جدًّا. لقد أصبحنا جميعًا، من أولياء أمور، ومعلّمين، وأشخاص حريصين على حقوق التلاميذ، أكثر إلمامًا باستخدام التكنولوجيا، وعلينا أن نواصل الاستثمار في التعليم والتواصل بشكل فعّال عبر شبكة الإنترنت، أو شخصيًّا. ومن المهمّ في الوقت ذاته أن تصبح عمليّة دعم صحّة التلاميذ العقلية جزءًا من المناهج الدراسيّة في كافّة المدارس، مع توفير إمكانيّة التدريس وتقديم الإرشادات التوجيهيّة عبر الإنترنت. وسواء أكان المعلّمون يُدرِّسون عبر الإنترنت أو داخل الفصل الدراسي، يتعيّن عليهم إظهار التعاطف ونمذجته، وذلك من خلال تخصيص وقت لتفقّد كلّ تلميذ على حِدّة، حتّى لو اقتصر ذلك على سؤاله «كيف حالك؟». إنّ العمليّة التعليميّة لم تَعُد مقتصرةً على مجرّد نقل المعرفة، لكنّها تشمل الآن توجيه التلاميذ إلى تنمية مهارات اجتماعيّة وعاطفيّة تساعدهم على تطبيق معارفهم، وتكون أداة داعمة لهم في إعداد بيئة تعلّميّة خاصّة بهم وإدارتها.

أين يمكننا إيجاد موارد إضافيّة؟

قدّم مشروع بعنوان «اِستكشِف التعلّم الاجتماعي والعاطفي» (Explore SEL)، التابع لجامعة هارفارد (Harvard University)، أُطُر عمل وأنظمة لتوضيح المهارات، والمصطلحات، والتعريفات المستخدَمة لوصف المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة.

أمّا «المنتدى التعاوني من أجل التعلّم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي» (CASEL) فيقدّم نبذة عامّة عن البحوث الحاليّة عن موضوع التعلّم الاجتماعي والعاطفي، مع التركيز على المدارس والسياسة التعليميّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة.

كما طوَّر «البنك الدولي»(World Bank) إطارَ عملٍ يتضمّن إرشادات تدريجيّة، فضلًا عن موارد لمساعدة المعلّمين على تعزيز سِتّ مهارات حياتيّة أساسيّة.

ونشرت منظّمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) أيضًا نتائج الدورة الأولى من دراستها الاستطلاعيّة حول المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة، وتشتمل هذه النتائج على رؤى وتصوّرات لصنّاع القرار والتربويّين.

في حين نشر «معهد الولايات المتّحدة للسلام»(The United States Institute of Peace) دليلًا حول تسوية النزاعات في فصول تعليم اللغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة، ويتضمّن هذا الدليل عددًا من أنشطة الفصل العمليّة والتدريبات.

كيف يمكننا اتّخاذ خطوات فعّالة؟

قد تودّ أنت وزملاؤك التعمّق أكثر في بعض الموضوعات الواردة في هذا البحث. فيما يلي مجموعة من الأسئلة لتوجيه مناقشة حول وجهات نظركم المشتركة فيما يتعلّق بالتعلّم الاجتماعي والعاطفي.

1. كيف يمكننا أن نحدِّد مدى تطوّر المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة في مدرستنا/ مدارسنا ونكافئ ذلك؟ ماذا يمكن أن نفعل أيضًا؟ كيف يمكننا أن نوضِّح لتلاميذنا أنّ المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة هي مهارات مهمّة وقَيِّمة؟
2. ما المفردات والمصطلحات ذات الصلة بالتعلّم الاجتماعي والعاطفي التي نودّ استخدامها في مدرستنا/ مدارسنا وكذلك في مجتمعنا؟ ماذا نقصد تحديدًا عندما نستخدم مصطلحات مثل «المثابرة»، و«عقليّة النموّ»، و«المرونة»؟ هل يمكننا التفكير في أمثلة، وحكايات، وقصص لتوضيح معنى هذه المصطلحات لنا ولتلاميذنا؟
3. مَن هم القدوة والروّاد في مجتمعنا المحلّي؟ يمكنكم التفكير في أشخاص في مجالات عدّة؛ كالفنون، والرياضة، والدفاع عن قضايا البيئة، والأنشطة التجاريّة، والتكنولوجيا. كيف يمكننا تشجيع هؤلاء الروّاد على التواصل مع مدرستنا/ مدارسنا وتلاميذنا؟
4. كيف يمكننا مساعدة تلاميذنا على الشعور بأنّهم جزء مهمّ ومؤثّر في مدرستنا/ مدارسنا؟ ما المسئوليات التي يمكننا إسنادها إليهم؟ كيف يمكننا إشراك التلاميذ في عمليات اتّخاذ قرارات حقيقيّة؟



نبذة عن الكاتبة

كاثرين (كات) ستانيت هي مدرِّبة معلّمين ومؤلِّفة موادّ تعليميّة مقيمة في إنجلترا. استهلّت مسيرتها المهنيّة كمعلّمة لغة إنجليزيّة في اليابان. تؤلِّف كاث موادّ تعليميّة للأطفال والمراهقين من كافّة المراحل، كما شاركت في جلسات عامّة وورش عمل في عدّة دول؛ من بينها إسبانيا، البرتغال، سويسرا، هولندا، البرازيل، هندوراس، نيكاراجوا، بولندا، كازاخستان.
تهتمّ كاث باستخدام موادّ تعليميّة من واقع الحياة، لمساعدة المتعلّمين في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، والكفاءات العالميّة ضمن إطار عمل داعم وشامل.

المصادر

Bailey, R., Meland, E. A., Brion-Meisels, S., & Jones, S. M. (2019). Getting developmental science back into schools: Can what we know about self-regulation help change how we think about "no excuses"? *Frontiers in Psychology*, 10 (1885), 2-3
https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01885/full

Basic Education Act. (1998). Section 2.1 (Finland).
https://finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf

CASEL. (2021a, September 13). *Systemic Implementation*. Retrieved 12 November 2021, from
https://casel.org/systemic-implementation/

CASEL. (2021b, October 11). *What Is the Framework?* Retrieved 12 November 2021, from
https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

Drummond, S., Kamenetz, A., & Yenigun, S. (2016, June 9). The one-room schoolhouse that's a model for the world. NPR. Org.
https://www.npr.org/sections/ed/2016/06/09/474976731/the-one-room schoolhouse-thats-a-model-for-theworld?t=1636719397283

Feinstein, L. (2015). Social and emotional learning: *Skills for life and wor*k. Early Intervention Foundation.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/ attachment_data/file/411489/Overview_of_research_findings.pdf

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam.

Heckman, J., & Mosso, S. (2014). The economics of human development and social mobility.
https://heckmanequation.org/www/assets/2017/01/Econ-of-Hum-Dev-and-Soc-Mob_2014-05-20a_akc.pdf

Lindorff, A. (2020). *The impact of promoting student wellbeing on student academic and non-academic outcomes: An analysis of the evidence.* Oxford University Press.
https://oxfordimpact.oup.com/wp-content/uploads/2020/10/Wellbeing-Impact-Study-Report.pdf

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97–105.
https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97

Mercer, S. (2021). An agenda for well-being in ELT: An ecological perspective. *ELT Journal*, 75(1), 14–21.
https://doi.org/10.1093/elt/ccaa062

Mercer, S., MacIntyre, P., Gregersen, T., & Talbot, K. (2018). Positive language education: Combining positive education and language education. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 4(2) 13.
https://www.journals.us.edu.pl/index.php/TAPSLA/article/view/7011

OECD. (2018). *PISA 2015 results in focus*. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf

OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills.* OECD Publishing. https://www.oecdilibrary.org/docserver/92a11084en.pdf?expires=1636721219&id=id&accname=guest&checksum=F25952EA98D914525FC5264910C56C74

Partnership for 21st-Century Skills. (2006). *A state leader's action guide to 21st-century skills: A new vision for education.* Partnership for 21st-Century Skills. http://apcrsi.pt/website/wp- content/uploads/20170317_Partnership_for_21st_Century_Learning.pdf

Roberts, B., Walton, K., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological* Bulletin, *132*(1), 1-25, http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1.

Tyborowska, A., Volman, I., Smeekens, S., Toni, I., & Roelofs, K. (2016). Testosterone during puberty shifts emotional control from pulvinar to anterior prefrontal cortex. *Journal of Neuroscience*, 36, 6156. https://www.jneurosci.org/content/36/23/6156.full

Wilkins, V., & Corrigan, E. (2019, November 6). What US Schools Can Learn From Finland's Approach to Education. *Stanford Social Innovation Review.* https://doi.org/10.48558/EKYE-MA55

World Economic Forum. (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology.* World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf



فتيات يتعلّمن الرقص، ريسيفي، البرازيل. [© جون ستانمير]

سلسلة «رؤى» (Insights) من المؤسّسة الدوليّة لبحوث تعليم اللغة الإنجليزيّة (TIRF)

تُصدِر المؤسّسة الدوليّة لبحوث تعليم اللغة الإنجليزيّة (TIRF)، في إطار شراكاتها مع مؤسّسات تتشابه معها في الفكر، دراسات وبحوثًا في سلسلة بعنوان «رؤى» (Insights). ويَسُرّ أمناء المؤسّسة أن يعملوا بالتعاون مع «جامعات لوريت الدوليّة» (Laureate International Universities) لإصدار أوّل مجموعة من البحوث في هذه السلسلة، وذلك بدعم من مؤسّسة «ناشيونال جيوجرافيك ليرنينج» (National Geographic Learning) في مجالَي التحرير والتصميم.

وقد أثمرت جهود التعاون في هذا الصدد، عن إصدار دراسات عن مجالات الاهتمام الأكثر ارتباطًا بتعليم اللغة. وتستقطب إصدارات مؤسّسة TIRF اهتمام شريحة واسعة من الجمهور، وذلك بسبب تقديمها مسائل عمليّة بطريقة يَسهُل على الأفراد العاملين في مجال تعليم اللغة أو في مجالات مرتبطة به الاطلاع عليها.

لمعرفة المزيد عن سلسلة «رؤى» (Insights) التي تقدّمها المؤسّسة الدوليّة لبحوث تعليم اللغة الإنجليزيّة (TIRF) وغيرها من إصدارات المؤسّسة، يُرجى زيارة الرابط التالي:

https://www.tirfonline.org/tirf-publications/

بيان حقوق الطبع والنشر

للإحالة المرجعيّة إلى هذا البحث، يُرجى استخدام الاستشهاد المرجعيّ التالي:

ستانيت، ك. (2022). رؤى «المؤسّسة الدوليّة لبحوث تعليم اللغة الإنجليزيّة» (TIRF): التعلم الاجتماعي والعاطفي. المؤسّسة الدوليّة لبحوث تعليم اللغة الإنجليزيّة، وجامعات لوريت الدوليّة.